International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-9, Issue-10; Oct, 2022
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.910.34

DIALOGUE CIRCLE: A dialogic Approach for the Reconnection of Knowledge and Communicative Action

RODA DE DIÁLOGO: Uma Abordagem Dialógica para a Reconexão do Conhecimento e da Ação Comunicativa

Maria Rita Ivo de Melo Machado[1], Ana Maria Dubeux Gervais[1], José Nunes da Silva[1], Julia Figueredo Benzaquen[1], Anderson Fernandes Alencar[2], Tarcísio Augusto Alves da Silva[1], Walter Santos Evangelista Júnior[1], Luis Claudio Monteiro de Mattos[1], Laeticia Medeiros Jalil[1], , Francinete Francis Lacerda[3], Marcos Antonio Bezerra Figueiredo[1], Óscar Emerson Zúñiga Mosquera[1], Jorge Luiz Schirmer de Mattos[1]

[1]Professors of Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brazil.
[2]Professor of Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brazil.
[3]Researcher of Instituto Agronômico de Pernambuco, Brazil.

Received: 22 Sep 2022,

Received in revised form: 14 Oct 2022,

Accepted: 18 Oct 2022,

Available online: 25 Oct 2022

***Keywords*— Agroecology, communicative action, dialogic action.**

***Abstract*— The context in which we live today is paradoxical, as we are in a deeply challenging historical moment in relation to the future of humanity. Socio-environmental issues are increasingly urgent for society to make a commitment to efficient solutions in the direction of reversing the serious problems of destruction of the planet and the impossibility of a dignified life on earth. It all depends on an awareness of all the citizens of the world in order to face this civilizational crisis. However, any path that is pointed out will not succeed if the altered course of society and nature co-evolution is not resumed. This means that only with a deeper understanding of socioecological issues on the part of humanity will it be possible to rediscover the lost link of the harmonious coexistence of Homo sapiens with the other lives that make up the terrestrial globe. This understanding is very present in Agroecology, an emerging science that was born from the criticism of the unsustainable way of using nature's goods and the fragmented way imposed by modern science on knowledge. His option for the dialogue of knowledge, when contemplating traditional and academic knowledge, has been providential to raise the relationship between society and nature to more sustainable levels. This has been done in dialogue spaces such as culture circles and conversation circles. However, with the complexity of the phenomena, other spaces for dialogue have emerged in the field of Agroecology. This is the case of the dialogue circle, complexity based on dialogic action and communicative action.*

Resumo *- O contexto em que vivemos hoje é paradoxal, pois estamos em um momento histórico profundamente desafiador em relação ao futuro da humanidade. As questões socioambientais são cada vez mais urgentes para que a sociedade se comprometa com soluções eficientes no sentido de*

reverter os graves problemas de destruição do planeta e a impossibilidade de uma vida digna na Terra. Tudo depende da conscientização de todos os cidadãos do mundo para enfrentar esta crise civilizacional. No entanto, qualquer caminho apontado não terá sucesso se não retomarmos o curso alterado da coevolução entre a sociedade e a natureza. Isso significa que somente com uma compreensão mais profunda das questões socioecológicas por parte da humanidade será possível redescobrir o elo perdido da convivência harmoniosa do Homo sapiens com as demais vidas que compõem o globo terrestre. Essa compreensão está muito presente na Agroecologia, ciência emergente que nasceu da crítica ao modo insustentável de uso dos bens da natureza e ao modo fragmentado imposto pela ciência moderna ao conhecimento. Sua opção pelo diálogo de saberes, ao contemplar os saberes tradicionais e acadêmicos, tem sido providencial para elevar a relação entre sociedade e natureza a níveis mais sustentáveis. Isso tem sido feito em espaços de diálogo, como círculos de cultura e rodas de conversa. No entanto, com a complexidade dos fenômenos, outros espaços de diálogo surgiram no campo da Agroecologia. É o caso da roda de diálogo, complexidade baseada na ação dialógica e na ação comunicativa.

I. INTRODUÇÃO

A Agroecologia despontou como ciência nas últimas décadas. Trata-se de um campo do conhecimento que se inscreve no estatuto da transdisciplinaridade (CAPORAL et al., 20011) e da complexidade (CAPORAL et al., 2009). Seus fundamentos estão ancorados no "imperativo" do diálogo entre os saberes autóctones/ tradicionais/ populares e os saberes sistematizados/ científicos, ambos acumulados pela humanidade ao longo de sua existência, ainda que de forma distinta. Seu desafio é recuperar a inexorável co-evolução da sociedade e natureza, sob pena de um colapso da vida terrena ou, mais precisamente, da vida humana na terra. Essa encruzilhada, contudo, perpassa a teia da vida na qual o *Homo sapiens* fundou sua existência e é objeto de preocupação de todos os humanos que almejam uma alternativa a esse mundo cada vez mais fragmentado, apático e sem esperanças no futuro. Razão pela qual deve partir dessa mesma humanidade a iniciativa de pensar a(s) saída(s) para essa crise que passou a ser considerada um problema civilizatório, de amplitude planetária, que se avoluma a cada dia. Isso tem sido objeto de discussão frequente no campo da Agroecologia no Brasil, envolvendo as organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais e adquirindo, mais recentemente, repercussão significativa também no âmbito acadêmico. Daí porque, não é para menos, a perspectiva agroecológica passou a ter merecida e especial atenção seja por sua natureza dialógica, seja por sua perspectiva plural e participativa do ponto de vista metodológico. E, nesse sentido, percebe-se que o grande desafio no trato da construção do conhecimento agroecológico tem sido contemplar as múltiplas práticas educativas, os múltiplos olhares, as múltiplas experiências, os múltiplos espaços, os múltiplos conhecimentos (MARINHO, 2009, p. 23).

Mas sob quais bases, em quais espaços e em quais circunstâncias vem se dando essa dialogicidade no campo agroecológico? Há experiências envolvendo as assessorias das organizações governamentais, não governamentais e de representantes de movimentos sociais que se materializam na concepção e execução coletiva e participativa de projetos, programas etc. Da mesma forma há, porém de modo mais pontual, iniciativas no campo da extensão, do ensino e da pesquisa envolvendo parceria da academia com comunidades rurais, ONG e movimentos sociais. Mas há também um sem número de eventos com foco na temática agroecológica que vem ocorrendo com periodicidade distintas pelo pais a fora; são seminários, jornadas, congressos etc locais, regionais e nacionais, tendo como maior referência as experiências dos Congressos da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) e da Associação Nacional de Agroecologia (ANA). Em ambas as experiências têm sido patente, nos últimos anos, o esforço para estreitar as relações entre o conhecimento popular e o conhecimento científico com participação expressiva de agricultores e agricultoras, assessoria das organizações, de movimentos sociais e de estudantes e professores da academia engajados no movimento agroecológico. Não raro tem sido também o aparecimento de redes envolvendo várias organizações e movimentos em níveis locais, regionais e nacional, nas quais a pauta da Agroecologia está presente.

Mas, em que pese a intencionalidade, a funcionalidade e a legitimidade dessas iniciativas, recai sobre todas o peso de aprofundarem e elevarem, de forma sempre renovada, as condições, os termos e as bases para o diálogo para o fortalecimento da agroecologia. Nesse sentido, o objetivo do presente texto envolve um resgate histórico, ainda que breve, daquilo que vem se constituindo para a humanidade em espaços legítimos que favorecem ao bom diálogo. Afinal, nunca é demais refletir, principalmente em "tempos bicudos", e mantermos a vigilância cuidadosa e a defesa permanente dos espaços democráticos de construção do conhecimento agroecológico e dos passos que a humanidade deverá galgar para um futuro mais amistoso consigo mesma e com a natureza, portadora de todas as formas de vida.

Veremos, então, que da Ágora grega às rodas de diálogo, passando pelas rodas de conversa e o círculo de cultura encontremos sinais, pistas, estruturas, representações e simbologias, cujas funções, sentidos e significados traduzidos em uma diversidade de espaços e momentos experienciais autônomos e democráticos constituem-se em terreno fértil para a prática coletiva e participativa do diálogo. E, por fim, faremos uma abordagem tendo como suportes teóricos o diálogo de saberes de Freire, a ecologia de saberes de Santos, a religação de saberes a partir de Morin e a ação comunicativa de Habermas como elementos constituintes para qualificar a construção do conhecimento nas rodas de diálogos. Pois, é nos espaços educativos, nas rodas de diálogos, que aprendemos juntos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2003b).

II. MATERIAL E MÉTODO

No presente artigo utilizou-se metodologicamente uma abordagem qualitativa, cuja natureza e objetivos enquadra-se como pesquisa bibliográfica e exploratória, respectivamente. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível de pesquisas anteriores em livros e artigos (SEVERINO, 2013). Trata-se, portanto, de uma revisão bibliográfica que está embasada principalmente em autores renomados como Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Jürgen Habermas, que se utilizam de categorias como transdisciplinaridade, complexidade, ecologia de saberes, racionalidade dialógica e comunicativa.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Ágora grega

A civilização grega brindou-nos com a filosofia, o teatro e a democracia. Num passado distante os cidadãos gregos já se reuniam na Ágora para decidir coletivamente sobre questões de interesse da comunidade. Ágora: do verbo *agueíro*, reunir. Em grego significa "assembleia do povo" e, também, o local onde esta se realizava (CHANTRAINE, 1968, p. 12). O vocábulo Ágora era utilizado para denominar tanto o espaço físico constituído pela praça pública quanto o social, representado pelas assembleias na Grécia Antiga (JULIEN, 2013a). Nestas praças ocorriam reuniões em que os gregos, principalmente os atenienses, discutiam assuntos ligados à vida da *pólis*, Comunidade humana formada por um corpo de cidadãos, sobre o qual se assenta o poder de decisão – tinha na assembleia sua principal instância deliberativa (JULIEN, 2013a). Nelas os gregos podiam decidir coletivamente sobre temas ligados a justiça, guerra, obras públicas, leis, cultura etc. Com distinção entre os assuntos de natureza pública (*démion*) e privada (*ídion*). Démion, era a esfera pública dos assuntos relacionados com todos os grupos da comunidade e Ídion, a esfera privada: aquela que pertence ao âmbito de um domínio familiar específico, do oîkos. (JULIEN, 2013b, p. 61).

A Ágora configurava na época um espaço de cidadania e de expressão comunitária e um símbolo da democracia direta, pois todos aqueles que eram considerados cidadãos podiam se expressar e votar em assuntos ligados à cidade (BEZERRA et al., 2013). Tratava-se de um espaço importante de interação social, sendo local de celebrações, discussões, discórdias e pacificação. E*kklésia*, a Assembleia do Povo, reunia-se com um mínimo de seis mil cidadãos, numa colina chamada *Pnyx*, nas proximidades da *Ágora*. Nela o cidadão ateniense adulto de sexo masculino tinha direito a palavra e ao voto. Porém, dela eram excluídos escravos, estrangeiros, mulheres, crianças e cidadãos privados de seus direitos políticos, resultante dos resquícios do domínio aristocrático e patriarcal do Oikos, que designa o domínio aristocrático envolvendo a casa, as terras, bens e todos aqueles que fazem parte do seu domínio como parentes, servos e escravos (MUSSÉ, 2004, p. 213). Porém, essa aristocracia foi transformada em *Comissão*, formando-se um governo de *arcontes*, ou seja, de governadores eleitos entre certas famílias nobres. Depois de um ano de mandato, se tornavam membros do Conselho do Aerópago, no caso de Atenas. A admissão a esse conselho, que dependia inicialmente da origem segundo o nascimento (somente os nobres), foi alterada no século VI a.C., e substituída pela admissão segundo a *propriedade* (SENNE, 2009). Mas, se por um lado o sistema

democrático da época reduziu minimamente a desigualdade social, por outro lado, o fez sem quase alterá-la, em que pese todo seu tempo de vigência que em meio a revoluções e transformações percorreu do século IX ao VI a.C., porém menos no sentido de acabar, realmente, com a exploração de uns pelos outros (SENNE, 2009).

Não obstante, é inegável a importância do legado deixado pela experiência grega via democracia direta, ainda que com participação restritiva aos pobres e as mulheres, pois representou avanços considerados significativos e a frente do seu tempo na época, ademais de inspirar as democracias modernas ocidentais. Isso porque rompeu com a "crença duradoura segundo a qual somente os nobres "de sangue azul" podiam deter (ou receber da divindade) as qualidades diretivas ou de governo sobre os mortais comuns" (SENNE, 2009).

3.2. Roda de conversas

A Roda de Conversas não é algo novo. Os princípios são semelhantes as comunidades indígenas, aos mutirões e as reuniões de família, ainda que sob uma abordagem específica. Diz-se que a Roda de Conversas saiu do alpendre das casas das famílias e andentrou-se no ambiente da escola como estratégia de ensino, em que pese a perspectiva muitas vezes homogeneizadora e padronizadora da organização dos espaços, tempos e currículos, que deixa poucas oportunidades para a manifestação das diferenças, das singularidades e da inclusão do diverso (WARSCHAUER, 2004).

As Rodas de Conversas têm sido usadas como práticas educativas em diferentes situações didáticas, com retornos bastantes significativos. Têm sido utilizadas como ferramentas de ensino em turmas de séries escolares iniciais, de alunos com necessidades especiais, de ensino médio e de jovens e adultos. E o que tem se observado nessas experiências é que as Rodas constituem-se em espaços de diálogos, cuja dinâmica propicia negociação, partilha e integração de grupo (LAURINDO, 2003; CHIODA, 2004; SILVA, 2009; MELO & CRUZ, 2014). Já no ensino superior a participação nas rodas têm sido objeto não só de motivação, mas também de ampliação da capacidade analítico-interpretativa e de conscientização (NASCIMENTO & SILVA, 2009). Tem sido um meio profícuo para coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas pelas falas e indagações (SILVA & BERNARDES, 2007).

As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Implica em planejar juntos, trocar ideias, experiências e pontos de vista, socializando saberes e avaliando sistematicamente o vivido (WARSCHAUER, 2004). Resulta em crescimento no âmbito individual e coletivo pois,

> [...] conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Nas Conversas os participantes da Roda expressam suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, cujas manifestações são trabalhadas reflexivamente pelo grupo (MELO & CRUZ, 2014). E é nesse ambiente reflexivo, sob um estatuto democrático e plural em que se entrelaçam distintas histórias de vida e maneiras próprias de pensar e de sentir, que se lida com as diferenças e os conflitos, os consensos e os dissensos, bem como se constroem e se reconstroem identidades individuais e coletivas. Para tal, existem algumas normas que precisam ser seguidas e que necessitam ser sempre reafirmadas. Isso é o que nos ensina Laurindo (2003), quando nos diz que:

> [...] a roda de conversa é o espaço de definição coletiva de formas de trabalho, de sua sequência, de estabelecimento de compromissos e de convívio coletivo organizado democraticamente. Neste 'tempo coletivo' ações individuais que se contrapõem a direitos dos outros são avaliados, são discutidos, são formalizados os pactos e construídas as partilhas (LAURINDO, 2003; p. 40).

A Roda de Conversa também é uma metodologia bastante utilizada nos processos de intervenção comunitária. Consiste em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. As Rodas têm como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia

(NASCIMENTO & SILVA, 2009). “Para facilitar a comunicação e a interação, se pode fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, utilizado-se recursos lúdicos ou não” (FIGUEIRÊDO & QUEIROZ, 2013).

As Rodas de Conversa também tem sido útil na realização de pesquisas na área da educação superior. “É uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (MOURA & LIMA, 2014). Assim, a pesquisa adquire uma denominação qualitativa ao adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações. Ademais porque,

> A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (MOURA & LIMA, 2014)

Os “procedimentos metodológicos” da Roda de Conversa no âmbito da pesquisa comportam diferentes momentos: a) apresentação de uma questão-tema, ou eixo temático com o objetivo de suscitar o início do diálogo e a troca de ideias; b) convite para conversar, relatar e trocar experiências, c) o mergulho do pesquisador na conversa e d) o registro durante a conversa e a transcrição, sistematização e interpretação das narrativas depois das rodas.

3.3 Círculo de cultura

O Círculo de Cultura tem como referência os trabalhos dos movimentos de educação e cultura popular desenvolvidos na década de 1960 na cidade do Recife-PE, cujo pensamento e ação se assentavam fortemente na possibilidade de construir algo verdadeiramente autêntico com, e não para, as camadas populares:

> Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2003b, p. 102)

Contudo, mais emblemática foi a experiência de alfabetização nos idos de 1963 em Anjicos, uma pequena cidade do Rio Grande do Norte. A ideia na época era substituir a sala de aula pelo Círculo de Cultura. Denominou-se de Círculo porque todos seus participantes ficavam dispostos de tal modo que formavam a figura geométrica de um círculo, em que todos se olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando a dinamização de seu espaço no mundo (MARINHO, 2009). De acordo com Morin (2001), cultura é constituída por um conjunto de

> [...] saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN, 2001, p. 56)

Contudo, para Freire (2003) a cultura era entendida, numa acepção mais popular, como:

> [...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 2003c, p. 108).

As bases do círculo de cultura estão assentadas na codificação e descodificação, no tema gerador e no conteúdo programático. Nasceu da ideia de se constituir um espaço dialógico de ensino e aprendizagem, cuja construção do saber deveria considerar as hipóteses de leitura de mundo dos educandos, em oposição a um espaço de transferência de conhecimento. Nas palavras de Freire (2003c),

> […] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de

> passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente "doadoras", o Coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida", "codificada" em unidades de aprendizado (FREIRE, 2003c, p. 102).

E a operação de mudança se dava a partir de uma compreensão gnosiológica e antropológica de cultura. Para tal:

"a) lançou-se mão de um método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) modificou-se o conteúdo programático da educação; c) introduziu-se técnicas como a Redução e a Codificação" (FREIRE, 2003c, p. 107).

> No Círculo de Cultura, o processo educacional se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para um determinado saber ou fazer. Nesse círculo se prepara para a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro, com quem disputa poder, mas que ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar, se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir crítica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive (FREIRE, 2003a, p. 171)

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2003c, p. 155). Essa lógica permanece até hoje como imaginário coletivo nos processos de diálogo acerca da agroecologia

As atividades eram conduzidas por um coordenador ou coordenadora e giravam em torno de debate com questões do cotidiano como: trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, saúde, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, dentre outros. Aos participantes em geral, cabia questionar e questionar-se, aprender e ensinar, dialogar e existir na essência do aprendizado construído coletivamente.

3.4 Diálogos de saberes

O diálogo de conhecimentos é um processo comunicativo em que interagem duas lógicas diferentes: a do conhecimento científico e a do conhecimento cotidiano, com uma clara intenção de se entender; implica o reconhecimento do outro como um sujeito diferente, com saberes e posições diversas (tradução nossa) (ACEVEDO et al., 2009).

O processo de reflexão e abordagem teórica sobre o diálogo de saberes nos remete a educação popular proposta por Freire (2003c), para quem o ser humano como um ser consciente, capaz de compreender, crítico, autônomo e livre, transcendente, transformador, que cria e recria, conhece e está aberto a realidade; um ser histórico, social e cultural, que não está só, senão em relação com o mundo e com os outros.

O diálogo de saberes se situa historicamente no marco de uma compreensão crítica da realidade, necessária para a ação reflexiva (ACEVEDO et al., 2009).

3.5. O que é saber?

Segundo Ferreira (1975) saber do latim *sapere* [ter gosto], significa ter conhecimento, ciência, erudição, mas também implica experiência e prática. [...] o que gostaríamos de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

> [...] a informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está 'sob a primazia da objetividade'. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de atividades afetivo-cognitivas, como tal, é intransmissível, está 'sob a primazia da subjetividade'. Assim como a informação, o saber está 'sob a primazia da objetividade'; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do 'invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo'. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em 'quadros metodológicos'. Pode, portanto, 'entrar na ordem do objeto'; e torna-se, então, 'um produto comunicável', 'uma informação disponível para outrem' (MONTEIL, 1985).

O saber que nos interessa aqui é o saber que equivale ao conhecimento, que resulta do diálogo entre os sujeitos, no qual ocorre a troca, a partilha daquilo que cada um sabe. Isso porque ninguém ignora tudo e tampouco ninguém tudo sabe, pois

> [...] A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados "incultos". Dos "absolutamente ignorantes", que "incapazes de dirir-se", necessitam da "orientação", da "direção", da "condução" dos que se consideram a si mesmos "cultos e superiores" (FREIRE, 2003c, p. 105).

3.6. O que é diálogo?

Segundo dicionário Ferreira (1975) diálogo do grego, diálogos e do latím *dialogu* significa fala entre duas ou mais pessoas, conversação, troca ou discussão de ideias, de opiniões, de conceitos, com vista a solução de problemas, ao entendimento ou a harmonia

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2003c, p. 107). Isto é, [...] o diálogo implica uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2003a, p. 79). Pois se funda no respeito ao outro, em estar aberto, em reconhecer que ninguém tem a verdade e de não assumir posições dogmáticas (FREIRE, 2003a).

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos ou mesmo tomar qualquer decisão. Pois a tomada de tais decisões é a forma de irem se forjando sujeitos autônomos. Não obstante,

> Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso que a decisão é um processo responsável [...]. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (FREIRE, 2003a, p. 120-121).

Ou seja, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo pressupõe responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos (FREIRE & SHOR, 1987, p. 127), sob pena de dar margem a ações antidialógicas e frustrar as expectativas quanto a troca de saberes entre os sujeitos (Quadro 1).

Quadro 1: Teorias de ações dialógicas e antidialógicas

Teoria da ação antidialógica	**Teoria da ação dialógica**
Conquista	Colaboração
Dividir para manter a opressão	Unir para a libertação
Manipulação	Organização
Invasão cultural	Síntese cultural

Fonte: Freire, 2003a, p. 124).

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FIORI, apud FREIRE, 2003b, p. 22).

Contudo, não há diálogo se não existir uma intensa fé nos homens, em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos senão direito de todos os homens (FREIRE, 2003a).

O diálogo de saberes é uma construção social do conhecimento mediante o intercâmbio de ideias com aprendizagem mútua. Para Martínez e Rosset a noção de diálogo de saberes tem na construção coletiva um significado emergente pois,

> [...] a partir do diálogo estabelecido entre povos cujas experiências, visões de mundo e modos de conhecer são específicos e historicamente diferentes, principalmente quando confrontados com os novos desafios coletivos de um mundo em mudança. Este diálogo é baseado na troca de diferenças e na reflexão coletiva. Isso muitas vezes leva a recontextualizações e ressignificações, que dão origem a saberes e significados emergentes, que se relacionam com as histórias, tradições, territorialidades,

> experiências, processos e ações dos diferentes povos. As novas e coletivas compreensões, significados e saberes podem se tornar a base para ações coletivas de resistência e para a construção de novos processos (MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014).

O diálogo de saberes também é a possibilidade de se estabelecer intercâmbios entre diversas áreas do conhecimento humano, seja entre aqueles reconhecidos e legitimados pelas instituições produtoras e difusoras do conhecimento científico, como entre outros conhecimentos considerados não-científicos (saberes culturalmente arraigados) (FLORIANI, 2007). São passos em direção a horizontes de aprender, saber, convergir e agir (BRANDÃO, 2007).

O diálogo ocorre quando se cria um cenário propício para quem quer conhecer um tema, sobre o qual os sujeitos detentores de conhecimentos distintos interagem e trocam conhecimentos. É um cenário onde se coloca em jogo verdades, conhecimentos, sentimentos e racionalidades diferentes, na busca de consensos, mas com profundo respeito aos dissensos (ACEVEDO et al., 2009). Contudo, trata-se de romper as ataduras do poder entre quem supostamente sabe e quem não sabe, pois esta dicotomia inibe a reflexão e suprime o necessário entendimento no ato dialógico. Nesse sentido, diálogo de saberes é uma abertura e um chamado aos saberes subalternos principalmente,

> [...] àqueles que sustentaram as culturas tradicionais e hoje ressignificam suas identidades e se posicionam em um diálogo de resistência à cultura dominante que impõe seu saber supremo. O diálogo de saberes é um diálogo com interlocutores despojados de suas próprias palavras e memória, saberes tradicionais que foram soterrados pela imposição da modernidade, e o diálogo torna-se uma investigação, uma exegese, uma hermenêutica de textos apagados; é uma política terapêutica para devolver as palavras e o significado de linguagens cujo fluxo foi bloqueado (LEFF, 2004, p. 26).

Contudo, para o diálogo realmente acontecer implica que ambas as partes sejam levadas a sério como interlocutores válidos, que as diferenças sejam reconhecidas com respeito, sem a exigência de um chegar a aceitar a verdade do(s) outro(s) como suas. Ou seja, espera-se que cada um entenda o outro em seus próprios termos, ainda que a partir de saberes distintos, mas sobretudo que ambos se demonstrem desejosos e dispostos a aprender mutuamente um com o outro. Esse desejo mútuo de aprendizagem é a marca da paridade de sujeitos do conhecimento em diálogo de saberes. As partes não entendem o mesmo, pois não se trata de uniformizar senão de enriquecer-se com a diversidade de ideias sem fazer conceções fáceis, mas sim de compreensões duradouras.

E não se trata – isto é muito importante dizer – de evadir ou de evitar o processo de modernização, senão que a Agroecologia postula uma modernidade alternativa através do diálogo de saberes. Não uma modernidade que destrói a tradição, senão que parte da tradição, que respeita essas sabedorias, estas culturas e que busca o encontro dos conhecimentos e das experiências. Mas tampouco podemos pensar, de maneira romântica, somente em resgatar o tradicional. O tradicional também tem seus próprios limites. Mas se trata de um modelo diferente, de caráter intercultural (TOLEDO, 2016).

3.7 Religação de saberes

Os pilares que edificaram o pensamento científico (a ordem, a separabilidade e a razão) encontram-se abalados nos dias de hoje (MORIN, 2000, p. 199). Pois, a ordem não é absoluta; a interação entre os elementos articula a junção das disciplinas, inseparabilidade do observador e sua observação; a incompletude e não universalidade da indução e da dedução são uma realidade.

O fato é que a ciência moderna construiu um modus operandi onde “o ser humano é ponto de partida e de chegada”, “desnaturalizando a natureza” e “desumanizando a humanidade” promovendo, a ruptura entre o conhecimento da natureza e do mundo social (ALVARENGA et al., 2005, p. 12). Essa é a herança do pensamento cartesiano que ao se deparar com um fenômeno complexo “divide cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las (DESCARTES, 1973, p. 46). Portanto, o resultado não poderia ser outro senão a fragmentação do conhecimento, que precisa ser rearticulado novamente. Isso implica pensar a construção e a reconstrução do conhecimento em uma perspectiva que leve em conta as relações entre os seres humanos, a natureza e o mundo que o rodeia. Daí a necessidade da religação dos saberes para uma nova configuração desses saberes.

A finalidade da religação de saberes, conforme nos interessa aqui, consiste na busca da superação de dois óbices que surgiram ou pelo menos se intensificaram com o advento da ciência moderna: i) a hiperespecialização trazida pela tradição disciplinar no âmbito acadêmico. Daí a necessidade do resgate do elo perdido provocado pela fragmentação do conhecimento tendo como ideia-força a inter e a transdisciplinaridade; e ii) a determinação do conhecimento científico como único conhecimento válido, imposto pela tradição cartesiana. Daí a necessidade do

restabelecimento e revalorização do conhecimento popular a partir da ecologia de saberes (Santos, 2005) e do estabelecimento de espaços de diálogo de saberes: as rodas de diálogos de saberes.

No primeiro caso da hiperespecialização resolve-se imprimindo um tratamento inter e transdisciplinar aos conhecimentos disciplinares a partir das disciplinas, com base no que propõe o pensamento complexo. O segundo caso, em que a arrogância do conhecimento científico se impõe como único, requer uma abordagem a partir da racionalidade dialógica e da racionalidade comunicativa.

A *disciplina* é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar as pesquisas e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que a disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, apenas daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SAMTOMÉ, 1998, p. 53). Razão pela qual passou a ser associada a fragmentação, disjunção e hiperespecialização dos saberes seja nas áreas da ciência da natureza, seja das humanidades.

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU & MARCONDES, 1991, p. 136). A interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de *atitude* - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo (POMBO, 2005, p. 13);

A transdisciplinaridade como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2008, p. 53).

A inter e a transdisciplinaridade tem o compromisso com a totalidade. Mas apenas a transdisciplinaridade permite a relação da parte no todo e do todo na parte, de modo que, ao religar os saberes, atribui a mesma importância do todo às partes (ALMEIDA & PETRAGLIA, 2008, p. 39).

Segundo Nicolescu (2002) os conhecimentos disciplinar e transdisciplinar apresentam características distintas, porém não são antagônicos, mas complementares (Quadro 2).

Quadro 2: Comparação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar

Conhecimento disciplinar	**Conhecimento transdisciplinar**
In vitro	*In vivo*
Mundo externo – objeto	Correspondência entre o mundo externo (objeto) e o mundo interno (sujeito)
Conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência - Harmonia entre mente, sentimentos e a partilha
Orientado para o poder e a posse	Orientado para o deslumbramento e partilha
Lógica binária	Lógica do terceiro incluído
Exclusão de valores	Inclusão de valores

Fonte: Nicolescu, 2002.

A transdisciplinaridade é capaz de trazer uma nova visão, não apenas sobre as disciplinas acadêmicas como também sobre culturas e religiões (NICOLESCU, 2002, p. 58). Não obstante, o multicultural e o intercultural por si mesmos não garantem o tipo de comunicação entre todas as culturas já que isso pressupõe uma linguagem universal baseada em valores compartilhados, mas certamente constituem passos importantes em direção ao ato da comunicação transcultural. Pois o transcultural designa abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as transcende (NICOLESCU, 2002, p. 68).

Edgar Morin (2004), por ocasião das Jornadas Temáticas na França anunciou dois grandes desafios para a religação dos saberes: i) A inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares e ii) a não pertinência do modo de conhecimento que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir

aquilo que faz parte de "um mesmo tecido", cujo o caminho deve ser trilhado a luz do pensamento complexo. Pois, o pensamento complexo une, integra e, promove a solidariedade entre os distintos conhecimentos a luz da religação dos saberes.

A religação dos saberes advém do pensamento complexo que visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência e filosofia. (SANTOS & HAMMERSCHMIDT, 2012). E igual valor é atribuído ao pensamento racional-lógico-científico e ao mítico-simbólico-mágico.

A teoria da complexidade está associada a teoria da transdisciplinaridade, de sorte que se vistas separadamente uma torna-se princípio da outra (SANTOS, 2009, p. 15). Por um lado, o pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Por outro lado, ambas as terminologias são pilares da complexidade (SANTOS & HAMMERSCHMIDT, 2012), que incitam a religação dos saberes, de modo a rejuntar os saberes aparentemente separados e não comunicantes. Pois, se pensarmos no fato de:

> [...] somos ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos, espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçados pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer diversas dimensões: assim, como acabei de dizer não devemos esquecer que o homem é biológico-sociocultural e que os fenômenos sociais são ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 1998, p. 176-177).

Para melhor entender a teoria da complexidade Morin (1998, 2000), sugere que se busque as diferentes avenidas ou princípios que conduzem ao desafio da complexidade:

i. Princípio sistêmico ou organizacional. Liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Está baseado na impossibilidade do conhecimento do todo a partir das partes separadas ou das partes sem considerar o todo. O todo tem um certo número de qualidades e propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas. Quando as partes se encontram numa dada organização surgem (emergem) qualidades que são próprias daquela realidade. O todo é mais ou menos do que a soma das partes;

ii. *O princípio hologramático*. A parte está no todo e o todo está na parte. Ou seja, há limites no tanto no reducionismo quanto no holismo. O outro é necessário para cada um, pois já se encontra no âmago do sujeito como necessidade interna. Dito de outra forma, o individuo está na sociedade, que também está no indivíduo. Isto é, a pessoa faz parte de uma comunidade, que também está inserida na pessoa com suas normas, linguagem e cultura, e que ao mesmo tempo é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção (PETRAGLIA, 2006, p. 23);

iii. Princípio do círculo retroativo. Ele rompe a causalidade linear, ou seja, a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa num equilíbrio dinâmico que regula o sistema e ao mesmo tempo, organiza rupturas. Este equilíbrio ocorre a partir de retroações (*feedback*) mútuas. Inflacionadoras ou estabilizadoras, as retroações são legiões de fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos;

iv. Princípio do círculo recursivo. Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e pelas suas interações, mas a sociedade, enquanto emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura;

v. Princípio da auto-eco-organização. A realidade de diferentes fatos e processos sociais não pode ser pensada sem o binômio dialético da autonomia *versus* dependência. Pois, ao mesmo tempo que cada sistema tem sua dinâmica esta só se sustenta por uma relação de dependência com seu entorno. Aplicável aos seres humanos que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura (PADERES et al., 2005).

vi. Princípio dialógico. Ele une dois princípios ou noções que devem excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade. Ordem e desordem são termos antagônicos, mas sob o princípio dialógico colaboram, produzem organização e complexidade. Este princípio recupera a dialética;

vii. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Todo conhecimento do mundo é sempre reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro em uma cultura e época determinadas. Há a impossibilidade de uma ciência reproduzir o real em sua complexidade, dada a interferência do sujeito e a provisoriedade de todo conhecimento produzido a ser superado na história, que produz uma nova cultura e, com ela, outras possibilidades de compreensão do mundo.

Entretanto, isso tudo pressupõe uma interpretação/transpenetração de conhecimentos até então considerados de forma isolada. E, na base desta visão, está a proposta de transdisciplinaridade como motor deste saber que interrelaciona, questiona e enxerga as multidimensões dos fenômenos (PADERES et al., 2005). Ademais porque a compreensão a cerca da transdisciplinaridade, que religa os conhecimentos reside na postura de reconhecimento de que,

> [...] não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D´AMBRÓSIO, 2009, p. 79).

Essa postura aberta da transdisciplinaridade às outras formas de conhecimento ganhou maior notoriedade com a publicação da "**Carta da Transdisciplinaridade**" (NICOLESCU, 1999). A Carta postula a abertura e tolerância como características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares, indicando que a tolerância é o reconhecimento do direito às ideias, comportamentos e verdades contrarias às nossas e, no artigo final, fecha com a afirmação: "Carta da Transdisciplinaridade é adaptada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, sem apelo a qualquer outra autoridade que não seja a da sua própria atividade" (NICOLESCU, 1999).

A visão transdisciplinar expressa na Carta da Transdisciplinaridade representa um marco histórico para a construção do conhecimento, pois rompe com o reducionismo e ao mesmo tempo deixa livre a possibilidade do diálogo do mundo acadêmico com os saberes tradicionais. Ou seja, reconhece e respeita outros conhecimentos, além do científico, como conhecimentos válidos. Nesse sentido, aproxima-se da ecologia de saberes proposta por Santos (2005, p. 25), para quem a incompletude de todos os saberes é exatamente a possibilidade de diálogo entre os diferentes conhecimentos. Contudo, o autor chama atenção para a hegemonia e dominação do conhecimento científico que, não raro,

> […] perante saberes rivais, o conhecimento científico hegemônico ou os converte em matéria-prima (como é o caso do conhecimento indígena e camponês sobre a diversidade) ou os rejeita na base da sua falsidade ou ineficácia à luz do critério hegemônico da verdade e da eficácia (SANTOS, 2003).

Boaventura de Sousa Santos parte do princípio de que não existe ignorância total e tampouco conhecimento total e sugere que a sociologia das ausência seja substituída pela ecologia de saberes: A sociologia das ausência possui cinco lógicas relacionadas as práticas e saberes produzidos fora da ótica técnico-científica, a saber: a monocultura e rigor do saber científico que coloca a ciência como detentora da verdade; a monocultura do tempo linear que classifica os povos como moderados e atrasados, desenvolvidos/subdesenvolvidos; a monocultura da naturalização das diferenças (raciais e sociais); a monocultura do universal que exclui as especificidades; e a monocultura do critério de produtividade e de eficácia capitalista.

3.8 Roda de diálogos

A roda de diálogos surge como espaço de diálogo para tratar dos fenômenos complexos e deriva não só da relação, mas também da articulação entre os diferentes sujeitos e da religação dos distintos conhecimentos advindos do campo científico e tradicional. Ela é para nós um passo à frente da roda de conversas pois pressupõe a existência de objetivo comum no sentido de pactuação coletiva de um debate público.

Argueta Villar (2012) chama atenção para seis pontos que deveriam ser considerados ao se pensar em espaços autênticos de diálogo de saberes:

i.As diferentes formas como os seres humanos conhecem o mundo. O universo tem múltiplos intérpretes e existem outras formas de conhecimento que não são o conhecimento científico, ainda que persista de um lado, a construção das ciências ocidentais com suas exigências de generalização, verificação, sistematicidade, previsão e seus padrões de avaliação; de outro, o conhecimento tradicional, o conhecimento não-ocidental, particular, detalhado, extensivo e nas mãos de vastos setores do mundo. Talvez seja o caso, de se buscar aquilo que Freire (2001) denominou de unidade na diversidade, *isto é*;

> [...] mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos porque os diferentes lutam. A igualdade *nos* e *dos* objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal (FREIRE, 2001, p. 68).

ii. *Como enfrentar o desafio da pluralidade de saberes*. Há a necessidade de legitimar, sistematizar, formalizar, validar e certificar os princípios do conhecimento tradicional e restituí-los aos seus direitos. Porém, há que se atentar para o fato de que quando alguns desses processos ocorrem, os saberes e recursos locais, tradicionais ou indígenas, tornam-se científicos, geralmente são expropriados de seus proprietários;

iii. *O estado atual da situação conceitual sobre os saberes tradicionais ou saberes locais*. O conhecimento tradicional tem recebido diferentes denominações: sabedoria popular, ciência indígena, ciências nativas, saber camponês, ou sistemas de conhecimento indígena e conhecimento camponês e conhecimento local, conhecimento popular e ciência do povo, ou sistemas de conhecimento tradicional, sistemas de conhecimento local e indígena, conhecimento não ocidental, conhecimento relacionado ao meio ambiente, conhecimento ecológico tradicional e epistemologias locais. Também leva conceitos e conteúdos relativos a *corpus*, *praxis* e *cosmos* dos saberes camponeses e indígenas. Além dessa diversidade de denominações deve-se levar em conta como elas são conceituadas, como se estruturam, quais são seus atributos, suas formas de geração, transmissão e distribuição em cada local;

iv. *O reconhecimento do conhecimento tradicional por parte da ciência ocidental e dos estados*. Os sistemas de conhecimento tradicionais e locais, como expressões dinâmicas de percepção e compreensão do mundo, uma vez que podem dar, tem dado ao longo da história, uma valiosa contribuição para a ciência e a tecnologia, sendo necessário preservá-los, protegê-los, investigá-los e promovê-los como conhecimento e patrimônio cultural";

v. *As impossibilidades e possibilidades de um diálogo pluralista em substituição ao monólogo*. As assimetrias e os diferenciais de poder continuam aumentando, pois são inúmeros os casos de espoliação da natureza, biopirataria e saques, bem como a privatização de conhecimentos e recursos; a subordinação e a exclusão. Daí também, por decorrência, a internalização da assimetria, a desvalorização do próprio conhecimento dentro das comunidades, a erosão cultural, a perda das línguas indígenas, o desinteresse pela tradição e a transnacionalização do conhecimento. Não obstante, ao mesmo tempo, há intensos processos de produção e reprodução de saberes tradicionais ou sistemas de saberes, devido à insistência e resistência de povos indígenas e comunidades camponesas em recriar suas culturas e identidades.

vi. *A construção do diálogo do conhecimento como utopia realista*. Nessa perspectiva, para que o diálogo de saberes seja produtivo e suporte processos endógenos e interculturais, um requisito básico é eliminar os diferenciais de poder da legislação e das políticas públicas, temperar a subordinação ao diálogo entre iguais, sem negar um saber por outro. E para que isso aconteça, é necessário criar e construir espaços e processos absolutamente novos que possibilitem a interação, que permitirá apontar para uma relação mutuamente benéfica.

E é precisamente com essa perspectiva que nasce a roda de diálogos, onde se possa refletir, comunicar-se através da linguagem simbólica, formular juízos de valor, elaborar crenças e conceitos, agir intencionalmente, exercitar a autoconsciência e conquistar a liberdade pessoal e coletiva. Não obstante, há que se atentar para a composição dessas rodas de diálogos, bem como a postura de cada um de seus integrantes. Pois, conforme nos ensina Ortega y Gasset (2010), a figura do especialista, ou melhor, o seu papel na roda de diálogos precisa ser reinventado e qualificado para o verdadeiro diálogo, sob pena de ocorrerem relações assimétricas pois,

> [...] antes os homens podiam ser divididos simplesmente em sábios e ignorantes, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser incluído em nenhuma dessas duas categorias. Não é sábio, porque ignora formalmente tudo o que não se enquadra na sua especialidade; mas também não é ignorante, porque é "um homem de ciência" e conhece muito bem sua pequena porção do universo. Teremos que dizer que ele é um sábio ignorante, o que é extremamente grave, porque significa que ele é um cavalheiro que se comportará em todos os assuntos que ignora não como ignorante, mas com toda a petulância de alguém que nessa questão, não é um sábio (ORTEGA y GASSET, 2010, p. 157-158).

Trata-se, por um lado, de todos adotarem uma postura e atitude humilde de aprendente, cuja base deve estar assentada no diálogo de saberes e na ecologia de saberes, de modo a constituir espaços de diálogo nos quais a finalidade seja aprender um *saber ser com a outredade*,

que vá mais além do *conhecermo-nos a nós mesmos*, ... Isto é, um *saber vir a ser,* no sentido de saber que *o ser é* em um devir no qual existe a marca do sido, mas sempre aberto ao que *ainda não é* (LEFF, 2009, p. 23). Por outro lado, trata-se de desenvolver uma ação política de cunho cultural junto aos oprimidos com vistas a liberdade, e,

> [...] por isto mesmo, uma ação com eles [...]. A ação libertadora, reconhecendo a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, na é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação do oprimido é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns, feita por outros (FREIRE 2003, p. 52- 53).

E isso adquire mais sentido se nossa prática partir da compreensão e reconhecimento de que o ser humano é complexo, plural, cognoscente, socio-político-cultural, com aptidões para produzir, construir, aprender, conhecer, evoluir em busca do exercício da sua cidadania e conquista de sua autonomia (MORIN, 2002), de modo a justificar sua existência no mundo, pois

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2003, p. 48-49).

Assim, sendo espaços de existência e de comunicação, a Ágora grega, a Roda de conversas e o Círculo de cultura são também espaços de diálogos consagrados, cada qual a sua época, que nos inspiram para pensarmos de forma mais ampla, atual e complexa as rodas de diálogos. A experiência grega nos brinda com os princípios da democracia. A roda de conversas propicia negociação, partilha e integração de grupo. O círculo de cultura constitui-se num processo educacional que se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescimento criativo de novas descobertas e individuais e coletivas resultante das relações estabelecidas. Nesse caso, o conceito de relações, da esfera puramente humana guarda em si,

> [...]conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade... É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2003, p. 47).

Nesse sentido, os diálogos entre sujeitos, mediados pelas relações com o mundo, assentados nos pilares da democracia e comprometidos com a partilha, são o amálgama necessário para a constituição de espaços coletivos e plurais, que têm na busca de consensos a finalidade precípua no trato com o conhecimento. Esses espaços são as rodas de diálogos, que têm na inteligência essencialmente humana o seu insumo principal para conhecer a realidade. Todavia, não se trata de qualquer roda de diálogos, mas sobretudo de espaço de autonomia, de respeito ao outro, de aprendizagem, de contemplação e celebração humana, onde essencialmente são compartilhados os saberes entre diferentes gentes, gentes de todos os lugares, raças e orientações que denotam a grandeza da diversidade humana e que comungam de objetivos comuns, ou seja, mudar o mundo e mudar o mundo mudado. E, nesse caso, como diria Paulo Freire, gostamos muito da condição de sermos mulheres, homens e de ser gente...,

> [...] porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável [...]. Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida [...]. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura como parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo [...]. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele [...]. Gosto deser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2003, p. 58-60).

Contudo, há que se reconhecer que o mundo está mudando, mas, paradoxalmente, por força de outras forças, cujo cenário está se demonstrando hostil ao mundo da vida e antagônico aos princípios que garantem a comunicação e o exercício da democracia, da liberdade, da participação e da partilha a exemplo do que encontramos comumente em experiências protagonizadas por sujeitos nas rodas de

conversas e nos círculos de cultura. E, se é verdade que o mundo mudou, mudaram com ele as relações de poder, razão pela qual tornaram-se mais sofisticados os mecanismos de dominação, ademais de multiplicarem-se os obstáculos. E, com eles, se intensificaram os desafios, que estão a exigir formas de interpretação, abordagem e articulação mais consistentes e abrangentes para lidar com esse mundo complexo que se apresenta atualmente. Daí a importância de se ampliar o número e o tipo de espaços de diálogos, cuja dinâmica comporte a diversidade de sujeitos e a complexidade dos fenômenos presentes na sociedade atual. Mas também de se criar e adotar novos conceitos, princípios e fundamentos que deem conta de responder a altura a esses desafios da complexidade com que esses fenômenos têm se apresentado. Ou seja, significa dizer que se fazem necessários novos elementos para enfrentar a contento os desafios da modernidade trazidos por aquilo que Habermas (1999a, b) denominou de racionalidade instrumental. Essa racionalidade define-se pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos (GONÇALVES, 1999, p. 126).

A racionalidade instrumental tem a ver com os sistemas, que têm no fenômeno da burocratização sua maior expressão e que aparece como aspecto fundamental na redução do espaço para o *agir comunicativo*, causando a sobreposição do sistema econômico, político e de organização estrutural da sociedade sobre o *mundo da vida*. Esse déficit de comunicação pode ocasionar alienação humana decorrente do tipo de racionalidade que imperar nos sistemas de controle social tais como o mercado, o sistema político e a indústria cultural. Assim, a proposta é reabilitar o mundo da vida, com o propósito de superar a alienação humana. Define-se mundo da vida como:

> [...] o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte vão para o encontro; lugar em que podem levantar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); lugar em que podem criticar e mostrar os fundamentos das suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. (HABERMAS, 1999a, p. 179).

O mundo da vida tem a ver com a razão comunicativa, que encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho direto ou indireto das pretensões de validade proposicional**,** justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002, p. 437).

Segundo a teoria da ação comunicativa o *mundo da vida* possui três componentes: a cultura, a sociedade e a personalidade. A cultura é

> [...] o acervo de saber a partir do qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo de *sociedade* os ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da interação controlam seus vínculos com os grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. Por *personalidade* entendo as competências que convertem um sujeito em alguém competente no uso da linguagem e na execução de ações, isto é, que o capacitam a participar dos processos de entendimento e neles afirmando sua própria identidade (HABERMAS, 1999a, p. 196)

Portanto, a linguagem é condição *sine qua non* para que ocorra o entendimento. Linguagem é qualquer meio de comunicação intersubjetiva, como a linguagem verbal oral ou escrita, a linguagem dos gestos, a linguagem plástica, a linguagem musical etc. (GONÇALVES, 1999).

A interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação e que, por meios verbais ou extraverbais, estabelecem entre si uma relação, configuram o *agir comunicativo*. Neste tipo de agir, os atores procuram entrar em acordo para poderem coordenar seus planos de ação. Uma das ideias centrais do conceito de agir comunicativo refere-se ao "*medium* lingüístico" (HABERMAS, 1999b, 124, 136). Ou seja, uma posição lingüística a partir da qual os participantes do diálogo erguem pretensões de validade. Nela dá-se a possibilidade dos sujeitos, orientados pelo entendimento, obterem um acordo sobre o que está tematizado, gerando um novo consenso. Essa situação, na qual os atores tematizam suas pretensões de validade é o espaço apropriado para produzir o "entendimento lingüístico" (HABERMAS, 1999b, p. 137). O conceito de entendimento é introduzido como mecanismo coordenador da ação e como meio que reflete as interações entre sujeito-sujeito, principal objeto da ética do discurso. Esse conceito também permite conjeturar sobre a relação entre o sujeito e o mundo e sobre a forma pela qual o sujeito se relaciona consigo mesmo.

O conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como o suporte viabilizador do entendimento compreendido como um meio, um instrumento ou um procedimento para atingir o consenso. Através dela, os falantes e ouvintes referem-se simultaneamente, a partir de um horizonte pré-estruturado representado pelo *mundo da vida*, aos conteúdos dos mundos objetivo, subjetivo e social. Os planos de ação dos sujeitos envolvidos na

reunião, não são coordenados através de um cálculo egocêntrico dirigido aos resultados, senão,

> [...] mediante atos de entendimento. No agir comunicativo os participantes não se orientam primeiramente para o próprio êxito, antes perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si a partir da base de uma definição compartilhada naquele momento (HABERMAS, 1999b, p. 367).

Gonçalves (1999) desenvolveu um roteiro baseado no agir comunicativo habermasiano para facilitar estudos interdisciplinares. Segundo o autor, a teoria da ação comunicativa se presta para orientar situações em que se almeja tratar os conhecimentos disciplinares de forma interdisciplinar envolvendo professores e alunos, tendo como base tempo-espaços educativos. Tal roteiro, guardadas as devidas proporções e feitos devidos ajustes pode ser acrescido a concepção rodas de diálogos. Isso porque, os procedimentos metodológicos recaem de igual maneira sobre os cânones da linguagem, do entendimento e da busca do consenso.

Para a obtenção do consenso deve-se a priori definir as regras que irão orientar a condução da reunião, bem como que os participantes compartilhem de concepções básicas comuns ou ao menos que estejam explicitas as concepções de todos. Assim, com base nas pretensões de validade os participantes da reunião, ao tentarem se aproximar da situação ideal da fala, deverão reunir esforços no sentido de preencher as seguintes condições:

1. Todos os participantes do diálogo têm a mesma chance de se comunicar por meio de atos da fala, argumentando, questionando e respondendo às questões.

2. Todos os participantes têm a mesma chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater, de tal modo que nenhuma ideia preconcebida seja ignorada na continuidade da tematização.

3. Todos os participantes têm a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, devendo ser verdadeiros nas suas manifestações, significando que assim se colocam perante si mesmos e deixam transparecer sua interioridade.

4. Os participantes do diálogo têm a mesma chance de empregar atos regulativos, isto é, ordenar e rebelar-se, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, dar explicações e solicitá-las. As expectativas de comportamento são recíprocas e os privilégios, afastados.

Nesse sentido, tais condições podem ser incorporadas a concepção das rodas de diálogos. E, dessa forma, tanto o agir comunicativo, quanto o diálogo de saberes, a ecologia de saberes e a religação dos saberes podem ser aspectos constitutivos da concepção de espaços de diálogos, cuja intencionalidade irá reverberar sobre a construção de novos conhecimentos, a partir de novos consensos, a exemplo das rodas de diálogos. E, sendo assim, as rodas de diálogos se adequam bem ao tipo de espaço de diálogo requerido para tratar das questões complexas que emergem da construção do conhecimento agroecológico. Daí a ideia da roda de diálogos agroecológica, que trataremos em detalhes no próximo artigo.

IV. CONCLUSÃO

O conhecimento agroecológico é complexo e transdisciplinar. O pensamento complexo adquiriu importância de destaque nas ações que dizem respeito a construção do conhecimento, dada a relevância de sua abordagem dos fenômenos da atualidade que a ciência moderna não consegue desvendar em função de sua complexidade. Isso porque a ciência moderna deixou-se penetrar pelo imperativo da fragmentação, da hiperespecialização, tornando-se incapaz de desvendar a totalidade dos fenômenos, tampouco as propriedades emergentes desses mesmos fenômenos, pois é incapaz de relacionar o todo com as partes, por não considerar os diferentes níveis de realidade. Ao contrário, o pensamento complexo amparado pela metodologia transdisciplinar não só considera os diferentes níveis de realidade como também as contribuições tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento tradicional. Pois trata-se de conjugar os conhecimentos em torno dos problemas essenciais da humanidade e lidar com a fragmentação dos saberes, compartimentados em disciplinas diversas e inseridos em múltiplas realidades.

E isso é de grande importância para a construção do conhecimento agroecológico que tem num determinado tipo de conhecimento científico e no conhecimento tradicional a base para se fundamentar enquanto campo do conhecimento.

Da experiência da Ágora grega, passando pela Roda de conversa e pelo Círculo de cultura surgem pistas contundentes para se pensar as bases para criação de espaços mais amplos, atuais e complexos, que ao nosso ver se materializam na proposta da roda de diálogos que, para se concretizar develança mão dos princípios do diálogo e da ecologia de saberes, bem como da religação de saberes. O diálogo e a ecologia de saberes tornam-se cada vez mais necessários e urgentes para dialogar com as diferentes

experiências no mundo da vida. Isso implica fazer emergir o potencial da inteligência e criatividade dos povos e culturas que foram historicamente invisibilizados ou sufocados pelas lógicas dominantes. E isso também implica em lutar contra todas as forças contra os preconceitos e ao mesmo tempo assegurar de forma cuidadosa e amorosa o direito de todos a participação nos espaços públicos de diálogos. E sobretudo lutar também pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito a vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos rios e das florestas.

E, nessa perspectiva, precisamos repensar com profundidade sobre o sentido e as razões de toda e qualquer ação prática no mundo. O que, com quem, para quem são questões que merecem ser consideradas para se saber como e onde se quer chegar. Sem, contudo, esquecer dos acúmulos e avanços que a humanidade experimentou ao longo da história, cada um ao seu tempo, que configuraram espaços de afirmação da democracia, autonomia e emancipação dos povos de todo mundo.

REFERENCES

[1] ACEVEDO, et al. El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. **Investigación y Educación en Enfermería**, v.27, n.1, p. 104-111. 2009.

[2] ALVARENGA, A.T; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A.M.S. **Congressos Internacionais sobre Transdisciplinaridade**: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. 2005.

[3] BEZERRA, A.S.; LACERDA JÚNIOR, J.C.; TERÁN, A.F. A praça como espaço não formal para a alfabetização ecológica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA, 3, Manaus, 2013. **Anais**… Manaus: SECOM, 2013. 8p.

[4] BRANDÃO, C.R. Prefácio. Ainda há tempo? In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007. p. 3-13.

[5] CAPORAL, F.R.; PAULUS, G.; COSTABEBER, J.A. **Agroecologia uma ciência do campo da complexidade**. Brasília: Os autores, 2009. 111p.

[6] CAPORAL, F.R.; COSTABEBER, J.A.; PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CAPORAL, F.R.; AZEVEDO, E.A. (Orgs.). **Princípio e perspectiva da Agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. p.45-80.

[7] CHANTRAINE, P. **Dictionnaire étymologique de la langue grecque**. Histoire des mots. Paris: Klincksieck,1968.1387p. Disponível em: https://archive.org/stream/Dictionnaire-Etymologique-Grec/Chantraiine-DictionnaireEtymologiqueGrec#page/n1/mode/1up. Acesso em: 30/04/2017.

[8] CHIODA, R.A. A roda de conversa e o processo civilizador. (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. 77f.

[9] FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499p.

[10] FIGUEIRÊDO, A.A.F.; QUEIROZ, T.N. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, Florianópolis, 2012. **Anais Eletrônicos**... Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373241127_ARQUIVO_AUTILIZACAODERODASDECONVERSACOMOMETODOLOGIAQUEPOSSIBILITAODIALOGO.pdf. Acesso em: 10/04/2017. 10p.

[11] FLORIANI, D. Diálogo de saberes: uma perspectiva socioambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007. P. 105-116.

[12] DESCARTES, R. **Discurso do método**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 33p. (Coleção Os Pensadores, 15)

[13] FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da lingua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

[14] FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149p. 2003c.

[15] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

[16] FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

[17] FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 115p.

[18] FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'agua, 2001.

[19] HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1999a.

[20] HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1999b.

[21] HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Tradução Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[22] JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago,1976. 220p.

[23] JAPIASSU, H.; MARCONDES. D. **Dicionário básico de filosofia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

[24] JULIEN, A. A interpretação das cenas de ágora na epopéia homérica: o texto e a determinações de seus contextos sócio-

culturais. **Revista de História e Estudos Culturais**, v.10, n.1, p. 1-20, 2013a.

[25] JULIEN, A. O público e o privado nas assembleias de Ítaca. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 2, p. 58-75, 2013b.

[26] LAURINDO, T.R. **A educação pelo outro**: Lorelai, uma experiência de inclusão. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. 118f.

[27] LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**, v.34, n.3, p.17-24, 2009.

[28] LEFF, E. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**, v.*2. n.*7, p.1-29, 2004.

[29] MARINHO, A.R.B. **Círculo de Cultura:** Origem histórica e perspectivas epistemológicas. 127f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

[30] MARTÍNEZ-TORRES, M. E.; ROSSET, P. M. Diálogo de Saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. **Journal of Peasant Studies**, v. 41, n. 6, p. 979-997, 2014.

[31] MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

[32] MONTEIL, J.M. **Dynamique sociale et systèmes de formation**. Paris: Editions Universitaires, 1985.

[33] MORIN E. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina; 2002.

[34] MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 4. ed. São Paulo: Bertrand, 2004. 588p.

[35] MORIN, E. **Ciência com consciência**. 2. Ed. Rio de janeiro: Bertrand, 1998.

[36] MORIN, E. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**, 2000. p.197-213.

[37] MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 118p.

[38] MOSSÉ, C. **Dicionário da civilização grega**. Trad. de Carlos Ramalhete e André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 304p.

[39] MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa – um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

[40] NASCIMENTO, M.A.G.; SILVA, C.N.M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 10, 2009, Porto Alegre. Anais…Porto Alegre: ENPEG, 2009. 11p.

[41] NICOLESCU, B. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, A.; MELO, M.F.; BARROS, V.M. **Educação e transdisciplinaridade**. 2002. p.45-70.

[42] NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2008. 167p.

[43] NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom : São Paulo, 1999.

[44] ORTEGA y GASSET, J. **La rebelion de las massas**. México: La Guillotina, 2010. 285p.

[45] PEDERES, A.M.; RODRIGUES, R.B.; GIUSTI, S. R. Teoria da complexidade: percursos e desafios a pesquisa em educação. **Revista de Educação**, v.8, n.8, p.1-13, 2005.

[46] PETRAGLIA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Religando saberes no espaço escolar. In:

[47] ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2008. p.35-45.

[48] PETRAGLIA, I. Sete ideias norteadoras da relação educação e complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006. p.23-36.

[49] POMBO, O. **Interdisciplinaridade e interação dos saberes**. Liinc em Revista, v.1, n.1, P.3-15, 2005. Disponível em: http://www.ibict.br/liinc. Acesso em: 13 out. 2006.

[50] ROCHA, S. Pedagogia da roda. **Boletin Espacio para la infancia**. n. 13, p. 24-29, 2000. 5p.

[51] SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

[52] SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005. 222p.

[53] SANTOS, B.V.S. (ORG.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre a ciência a revisitado. São Paulo: Cortez/ Porto: Afrontamento, 2003.

[54] SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o ele perdido. In: SANTOS, A. SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. 2009. p.15-38.

[55] SANTOS, S.S.C.; HAMMERSCHMIDT, K.S.A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.65, n.4, p. 561-5. 2012.

[56] SENNE, W.A. Educação, política e subjetividade. In: MENDONÇA FILHO, M.; NOBRE, M.T. (orgs.). **Política e afetividade:** narrativas e trajetórias de pesquisa [online]. Salvador: EDUFBA; São Cristóvão: EDUFES, 2009. p.43-79. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02/05/2017.

[57] SILVA, P.B.G.; BERNARDES, N.M.G. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v.61, n.1, p.53-92, 2007.

[58] SILVA, R.B. **Roda de Conversa:** trabalhando temas emergentes na EJA. 60f. , 2009. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

[59] TOLEDO, V.M. Diálogo de saberes y cambio epistemológico. **Leisa**, v.32, n.1, p.8-9. 2016.

[60] WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. (Org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

[61] WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.